ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಗಳ ನಡುವಣ ಅಂತರ

ವಿಮಲಾ ರಾಮಚಂದ್ರನ್



1950ರಿಂದೀಚೆಗಿನ ಸರಕಾರೀ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ ವರದಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವಾಗೆಲ್ಲ ನಮಗೆ ನೀತಿ ಸಂಬಂಧಿ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಹೇಳಿರುವುದು ಎದ್ದು ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನೀತಿಯ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲಾದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಹೀಗಿವೆ:

- ಶಾಲೆಯ ಆವರಣದೊಳಗೆ ಶಿಶುಪಾಲನಾ ಸೌರ್ಯಗಳನ್ನು/ಬಾಲವಾಡಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು. [ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗ 199 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ (NPE) 1986];
- ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೊಂದಬಲ್ಲ ಶಾಲಾ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಶಾಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರತಕ್ಕದ್ದು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ. ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಸಮುದಾಯದಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾದ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಜನರು ಅಧ್ಯಾಪಕರಾಗುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು. ...[ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗ 1969 NPE 1986, ಬುಡಕಟ್ಟು ಪ್ರದೇಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಭೂರಿಯಾ (Bhuria) ಆಯೋಗ[1] ಮತ್ತು ದೇಬರ್ (Dhebar) ಆಯೋಗಗಳು[2]]; ಅದರಲ್ಲೂ ಬುಡಕಟ್ಟು ಆಯೋಗಗಳು, ಸರಕಾರವು 'ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗದವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೋಧನ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಹಾಗೂ ಭಾಷಾ ಸಂಬಂಧಿ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕು, ಬುಡಕಟ್ಟು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹಾಗೂ ತರಬೇತಿಗೆಂದೇ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಬಿಸಿಯೂಟ, ಬಟ್ಟೆ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಲಯಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಅನುಸರಿಸಬೇಕು' ಎಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ್ದವು... (ಬುಡಕಟ್ಟು ಆಯೋಗ 1961).
- ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನಮ್ಯವಾಗಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯತೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವಿರಬೇಕು. ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಗಳ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನ ಸಾಧಿಸಬೇಕು (ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಕಮಿಷನ್ 1948, ಸೆಕೆಂಡರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಕಮಿಷನ್ 1953, ಚಟ್ಟೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಸಮಿತಿ 1985 ಮತ್ತು ರಾಮಮೂರ್ತಿ ಸಮಿತಿ 1990)
- ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತವನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು, ಸಮುದಾಯದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆಶೋತ್ತರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಜನರ ಸಮೀಪಕ್ಕೆ ತರಬೇಕು; ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಾಲಕಿಯರು ಮತ್ತಿತರ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾದ ಗುಂಪುಗಳಿಗಾಗಿ – ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಹಾಗೂ ಪರಸ್ಪರ ಹೊಂದಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು. [ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗ, 1968, NPE 1986ರಲ್ಲಿ,

Bhuria Commission 2002-04 Recommendations

The education sector should be regarded as a key sector for the overall progress of tribal people. Though the literacy percentage has increased from 8.53% in 1961 to 29.60% in 1991, this does not necessarily mean that the STs have become educated in the real sense of the term. They have also not been able to catch up with the rest of the society; in fact, the gap in literacy percentage as between the STs and non-STs continues to widen.

The tribal policy will aim at:

(i) Making pedagogy suitable to tribal life and milieu

(ii) Attuning curricula and syllabi to tribal life and culture

(iii) Imparting teaching in the tribal child's mother tongue, at least up to primary level

(iv) Focusing national programmes like the Sarva Shiksha Abhiyan on the tribal population, since it constitutes the most illiterate section of the society

(v) Providing scholarships, hostel maintenance costs, free school uniforms etc. up to the matriculation stage

---

[1] *Bhuria Committee 1991 and Bhuria Commission 2002-04*

[2] *The Tribal Commission of 1960-61, Chaired by Mr. U N Dhebar*

(vi) In the first instance, setting up educational institutions in the Scheduled Areas and tribal areas, as per the prescribed norms. Further, considering, lowering of the norms in view of the scattered tribal populations

(vii) Repair and renovation of school and hostel buildings lying in a state of disrepair. Provision of toilet facilities in all schools and hostels, particularly those meant for girl students.

(viii) Establishment of at least one residential school for boys and one residential school for girls in each development block.

(ix) Establishment of one Navodaya Vidyalaya in each tribal block

(x) Establishment of one model residential school of the pattern evolved by the Ministry of Tribal Affairs in ITDP/ITDA.

(xi) Provision of supplementary nutrition and mid-day meals to children in tribal areas up to middle stage.

(xii) Emphasis on vocational and professional education, setting up polytechnics for studies in subjects like farming, forestry, horticulture, dairying, veterinary sciences etc. Orientation of these studies towards self-employment.

(xiii) Devising measures for meeting the problem of absenteeism of teachers, particularly in far-flung areas, like constituting village education committees, contractual employment,' appointment of ST teachers.

ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ (DPEP) ಹಾಗೂ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ(SSA) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಮತ್ತು 2009ರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು(RTE) ಬಿಲ್‌ನಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಒತ್ತಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ.];

- ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮನಾದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ– 'ಜನ ಸಾಮಾನ್ಯರೊಂದಿಗೆ ಜೀವನವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ ಅಂಗವಾದುದರಿಂದ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರ ನಡುವೆ ಇರುವಂತಹ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದರಿಂದಾಗಿ ಶ್ರೀಮಂತ, ಅನುಕೂಲಸ್ಥ ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ವರ್ಗಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅದರಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕವಾಗಿ ಆಗಬೇಕಾದ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ತರುತ್ತದೆ.' (ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗ, 1968ರ ವರದಿ, ಪ್ಯಾರಾ 10.18)

ನೀತಿಯ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮನಗಂಡು, 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿರುವ ಸವಾಲು: ನೀತಿಯ ಕುರಿತು ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯುಳ್ಳ ದಾಖಲೆಯು ಹೀಗೆ ಹೇಳಿತು, '1968ರ ನೀತಿಯನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುವಂತಹ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸಿನ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕರೂಪದ ಬೆಂಬಲದೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಿದ, ಯಾವುದೇ ಸವಿಸ್ತಾರವಾದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ರೂಪಿಸಲಾಗಲಿಲ್ಲ. ಅದರಿಂದಾಗಿ, ಸಂಪರ್ಕಾವಕಾಶ, ಗುಣಮಟ್ಟ, ಪ್ರಗತಿ–ಪ್ರಮಾಣ, ಉಪಯುಕ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ವೆಚ್ಚಗಳ ವಿಷಯದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ವರ್ಷಾನುಗಟ್ಟಲೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಕೊಂಡು, ಈಗ ಎಷ್ಟು ದೊಡ್ಡಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬೆಳೆದಿವೆಯೆಂದರೆ ಅತ್ಯಂತ ತುರ್ತಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯುಂಟಾಗಿದೆ...'. ನೀತಿ ಹಾಗೂ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ಈ ಅಸಾಮರಸ್ಯವು ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ನಾವು ಇಂದು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧಃಪತನಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ಮತ್ತೊಂದು ಕಡೆ, (ವಿಶೇಷವಾಗಿ 1990ರಿಂದೀಚೆಗೆ) ಕಳೆದ ಮೂರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸರಕಾರವು ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಹಂತದ ಅನುಮೋದನೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ ಅನೇಕ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತಂದಿತು. ಗುತ್ತಿಗೆ ಆಧಾರದ ಹಾಗೂ ಅರೆ ಕಾಲಿಕ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ವಿಷಯವನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ ಅವಶ್ಯಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರ್‌ಹತೆಯಿಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು . ಯಾವುದೇ ನೀತಿಯ ಕುರಿತ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳು ಅನುಮೋದಿಸಲಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ನೀತಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಸಂಭಾವನೆಯ ಮೇರೆಗೆ ಎರವಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಸಲಹೆ ಮಾಡಲೂ ಇಲ್ಲ. ಅರೆಕಾಲಿಕ ಶಿಕ್ಷಕ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ/ವಿದ್ಯಾ ಸ್ವಯಂಸೇವಕ/ಗುರೂಜಿ (ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಹೆಸರು ಕೊಡಿ) ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಭಾಗವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, 1987ರಲ್ಲಿ, ಆಗಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿ ಅನಿಲ್ ಬೋರ್ಡಿಯಾ ಅವರು ರಾಜಸ್ಥಾನ ರಾಜ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸ ಗೊಳಿಸಿದರು. ಗ್ರಾಮೀಣ/ ದೂರ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ಯುವಕರ ನೇಮಕ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಹಗುರಗೊಳಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಯೋಜನೆ ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ಆ ಯೋಜನೆಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು.

ಅಂತಹ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಹತ್ತನೇ ತರಗತಿ ಡೆಯಾದ ನವಯುವಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಲ್ಲದ, ಅಥವಾ ನೇಮಕಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬರಲೊಪ್ಪದ, ಆ ದೂರದ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲೆಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲೆಂಬುದು ಆ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ತತ್ಕಾಲದ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಬಹಳ ಬೇಗನೆ, (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಖಾಯಂ ಶಿಕ್ಷಕನೊಬ್ಬನ ವೇತನದ

ಸುಮಾರು ಹತ್ತನೇ ಒಂದರಷ್ಟು) ಕಡಿಮೆ ವೇತನದೊಂದಿಗೆ (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆಯು ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದರೂ) ಸ್ಥಳೀಯ ಯುವಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಆಲೋಚನೆಯು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಯ, ಅನೇಕ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದಾನಿ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಗಳ, ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇಡೀ ದೇಶದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮುದಾಯದ ವಕ್ತಾರ ವಿಭಾಗದ ಮೆಚ್ಚಿಗೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿತು. ಬಹಳ ಬೇಗನೆ (ಕೆಲವನ್ನೇ ಹೆಸರಿಸುವುದಾದರೆ) ಒಡಿಶಾ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ, ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶ, ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ ಹಾಗೂ ರಾಜಾಸ್ತಾನ ರಾಜ್ಯಗಳು ಈ ಮಾದರಿಯನ್ನು ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡವು. 1990ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 'ಅರೆ–ಶಿಕ್ಷಕರು' ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಲಾಯಿತು. ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರಗಳಿಗೆ ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆಯನ್ನು, ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಾಗುವಂತಹ ಆರ್ಥಿಕ ಹೊರೆಗೆ ಕಟ್ಟು ಬೀಳದೆ, ಹೋಗಲಾಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಉಪಾಯವಾಗಿ ಕಂಡಿತು. 1990ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಐದನೇ ವೇತನ ಆಯೋಗದ ಶಿಫಾರಸುಗಳ ಜಾರಿಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿಸಲಾದ ವೇತನಗಳಿಂದಾಗಿ ಸರಕಾರದ ಮೇಲೆ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಆರ್ಥಿಕ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೊರಿಸಿತು. ಇತ್ತ ದೂರದ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆ ನೀಗಿಸಲೆಂದು ಸೀಮಿತವಾಗಿ ಆರಂಭವಾಗಿದ್ದ ಈ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವು ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ ಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕೃತ ನಡವಳಿಕೆಯಾಗಿ ಬಹು ಬೇಗನೆ ವಿರಾಟ್‌ರೂಪ ತಾಳಿತು. 2003–04 ರಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಶೇಕಡಾ 7.1ರಷ್ಟಿದ್ದ 'ಅರೆ' ಅಥವಾ 'ಗುತ್ತಿಗೆ ಆಧಾರದ' ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನುಪಾತವು 2014ರಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಶೇಕಡಾ 7.3ಕ್ಕೆ ಮರಳಿ ಇಳಿಯುವ ಮೊದಲು, 2011–12ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಶೇಕಡ 12.2ರಷ್ಟು ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ಏರಿಬಿಟ್ಟಿತ್ತು. ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಶೇಕಡಾವಾರುಗಳು 2012–13ರಲ್ಲಿ, 6.8 ದಶಲಕ್ಷ ಕಾಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದಲ್ಲಿ 0.5 ದಶಲಕ್ಷ ಅರೆ/ಗುತ್ತಿಗೆ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. 2012–13ರಲ್ಲಿ, ಜಾರ್ಖಂಡ್ ರಾಜ್ಯವು ಅತಿಹೆಚ್ಚು ಅಂದರೆ ಶೇಕಡ 49ರಷ್ಟು, ಮಿಝೋರಮ್ 26ರಷ್ಟು, ಮತ್ತು ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ 19 ರಷ್ಟು ಅರೆ/ಗುತ್ತಿಗೆ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿವೆ. (ವಿಮಲಾ ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2018[3]) ಪರ್ಯಾಯ ಆಡಳಿತ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದುದು ಭಾರತ ಸರಕಾರ ಕೈಗೆತ್ತಿಗೊಂಡ ಇನ್ನೊಂದು ಮಹತ್ತ್ವದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾಗಿತ್ತು. 1987ರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ನೋಂದಾಯಿತ ಸಂಘಟನೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಮಂಡಳಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಭಾರತ ಸರಕಾರ ಹಾಗೂ ರಾಜಾಸ್ತಾನ ಸರಕಾರಗಳು ಒಂದು ಒಪ್ಪಂದಕ್ಕೆ ಬಂದುವು. ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಇತರ ಸರಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಂತೆಯೇ, ಈ ಸಂಸ್ಥೆಯನ್ನೂ ಸಂಘಗಳ ನೋಂದಾವಣೆ ಅಧಿನಿಯಮ, 1860ರ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ, ಆದರೆ ಒಂದು ಮಹತ್ತ್ವದ ವ್ಯತ್ಯಾಸದೊಂದಿಗೆ, ನೋಂದಾವಣೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಸಂಘದ ಔಪಚಾರಿಕ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ಆ ರಾಜ್ಯದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯೇ ಆಗಿದ್ದರು. ಇಂತಹ ರಚನೆಯು ಸರಕಾರದ ಬಾಹ್ಯ–ಸಂಪರ್ಕ, ನ್ಯಾಯಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಸರಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯೊಂದರ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಹಾಗೂ ಮುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಸಹ ನೀಡುವುದೆಂದು ಆಶಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು–ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಡಳಿತದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಿ 'ಹೊರಗಿನಿಂದ ಸಹಾಯ ಪಡೆಯುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯೊಂದನ್ನ' ನಡೆಸಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತಹ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪ್ರಗತಿಪರ ಆಡಳಿತದಿಂದ ಆಮೂಲಾಗ್ರವಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಕ್ಷಣಿಕ ಮುಖವಾಹಿನಿ ____________ ಸೂಚಿಸಿತು. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ, ದಾನಿಗಳ ಸಹಾಯ ಪಡೆಯುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳು ಈ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆಯೇ, ಈ ಹೊಸ 'ಸಂಶೋಧನೆ'ಯು ಬಹಳ ಬೇಗನೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯೇ ಆಗಿಬಿಟ್ಟಿತು. ಭಾರತ ಸರಕಾರದ ಹಾಗೆಯೇ, ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಅನುದಾನಿತ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆ(DPEP) ಯೂ ಸಹ ಇದೇ ಮಾದರಿಯನ್ನು 1994ರಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿತು. ಆಮೇಲೆ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್(SSA)ವನ್ನೂ ಸಹ ಇಂತಹದೇ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಜಾರಿಗೆ ತರಲಾಯಿತು. ಮತ್ತೆ, ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಮಟ್ಟದ ಮಂಜೂರಾತಿಯಿಲ್ಲದ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಇಲ್ಲಿ ರೂಪ ತಾಳಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಅದು ಮೊದಲಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳಿಗಾಗಿ ಎಂದು ಸ್ವೀಕೃತಗೊಂಡು ಕ್ರಮೇಣ ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪ ಪಡೆಯಿತು. ಹೀಗೆ ಇದು 1950ರಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಲಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಧಾರವಾಗಿದ್ದ ಕೇಂದ್ರ–ರಾಜ್ಯ (Federal) ತತ್ತ್ವದ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿಯೂ ಸಾಗಿದಂತಾಯಿತು. 2014ರಲ್ಲಿ, ನೋಂದಾಯಿತ ಸಂಘಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ನಿಧಿ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರದ ಮೂಲಕ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರಗಳು ಭಾರತ ಸರಕಾರದ ಆರ್ಥಿಕ ಸಚಿವಾಲಯವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದವು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕು. ಇದು ಭಾರತ ಸರಕಾರಕ್ಕೂ, ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರಗಳಿಗೂ ನಡುವೆ, ಭಾರತ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಮಿತಿಯ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡಾ ಸಂಘರ್ಷದ ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಕೇಂದ್ರ ಸರಕಾರ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಯೋಜನೆಗಳ ಕುರಿತು B K ಚತುರ್ವೇದಿ ವರದಿ (2014[4]) ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಿತು.

ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ನೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಅಂತರವು ಅನಿವಾರ್ಯವೋ ಎಂಬಂತೆ ಇರುವುದು ಏಕೆ? ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ರಂಗಕ್ಕೇ ಹೆಚ್ಚು ಅನ್ವಯವಾಗುವುದೆ?

ವಿಶ್ವಾದ್ಯಂತ, ನೀತಿಗಳನ್ನು ನಡವಳಿಕೆಗಾಗಿ ಇರುವ ಒಂದು ಸರ್ವಸಮ್ಮತವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ – ಇದು ಸರಕಾರದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಬಿಚ್ಚಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ ಕೂಡ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದಲ್ಲಿ, ನೀತಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು, ಪ್ರಭಾವಿಸಲು ಹಾಗೂ ಪರಿವರ್ತಿಸಲು ಪರಿಶ್ರಮವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಒಮ್ಮೆ ಒಂದು ನೀತಿಯನ್ನು ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ವಿಧೇಯಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ ನಂತರ, ಸಾಕಷ್ಟು (ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ) ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಹಂಚಿಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಅದು ಹಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಕುತೂಹಲಕರವಾಗಿದೆ. ನೀತಿಗಳಿಗಾಗಿ ವಿಧೇಯಕಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಲು ಸರಕಾರವನ್ನು

[3]Ramachandran, Vimala; Béteille, Tara; Linden, Toby; Dey, Sangeeta; Goyal, Sangeeta; Goel Chatterjee, Prerna. 2018. *Getting the Right Teachers into the Right Schools: Managing India's Teacher Workforce.* World Bank Studies;. Washington, DC: World Bank. © World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28618

[4]MHRD, GOI. 2014. *Restructuring of Centrally Sponsored Schemes, Draft Executive Summary*

ಒತ್ತಾಯಿಸುವಂತಹ ಅಂಶಗಳು ಇರುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣ, ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯ, ಶಿಶುಕಲ್ಯಾಣ, ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆ, ವಸತಿ, ಆಹಾರ ಸುರಕ್ಷತೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವರ್ಣರಂಜಿತ ನೀತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಆದರೆ, ನೀತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಲೀ, ಜಾರಿಗಾಗಿ ಒಂದು ಸಮಯ-ಮಿತಿಯಾಗಲೀ ಕಂಡುಬರುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಅದರಿಂದಾಗಿ, ಆಯಾ ಸಚಿವಾಲಯಗಳು ನೀತಿ ಜಾರಿಮಾಡುವಾಗ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಹೆಕ್ಕಿ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. 1990ರ ದಶಕದಿಂದಲೂ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಹಾಗೂ 1992ರ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ನಂತರ, ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ(MHRD)ವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಲೆಂದು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಹಿಳೆಯರ ಸಮಾನತೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಕುರಿತು 1986ರ ನೀತಿಯ ನಾಲ್ಕನೇ ಅಧ್ಯಾಯದ ಫಲವಾಗಿ **ಮಹಿಳಾ ಸಮಾಖ್ಯಾ** ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯು ರೂಪುಗೊಂಡಿತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿನ 'ಆ ಹಿಂದಿನ ವಿರೂಪಗಳ' ಸಂಕುಲವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಉಪಕರಣವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಬೇಕೆಂಬ ಮುಖ್ಯ ನೀತಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾಗಿ ಹೆಣೆಯುವ ಕೆಲಸವು ಮಾತ್ರ ಆಗಲೇ ಇಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗೆಂದು ಇರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳು ಅಥವಾ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳು ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆ (DIET) ಮತ್ತು ನಂತರದ ಬ್ಲಾಕ್‌ಮಟ್ಟದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರ (BRC) ಹಾಗೂ ಸಮೂಹ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರ (CRC) ಗಳಂತಹ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವಾಗ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನಲ್ಲಾಗಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕ-ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಾಗಲಿ ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆಯಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಲೇ ಇಲ್ಲ. ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನದ ಅಧೀನದ ಆನಂತರದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳು ಪ್ರವೇಶಾತಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಲೆಂದು ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುವುದು, ಕಟ್ಟಡಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ-ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಧಿಯಂತಹ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನ ಹರಿಸಿದುವು.

ಆಡಳಿತವು ದುರ್ಬಲವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಭಾರತ ಸರಕಾರದಿಂದ ಆರಂಭಿಸಲಾದ ಯೋಜನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಲು ಪರ್ಯಾಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳ ಈ ರೀತಿಯಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾದ ವಿನಾಶಕಾರೀ ಪರಿಣಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು. ಎಲ್ಲಾ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲೂ ಈ ಹೊಸ 'ಸ್ವಾಯತ್ತ ಸಂಘ'ಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ (ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಮಾನವ) ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಗುಣದೊಂದಿಗೆ ಸರಕಾರಕ್ಕೇ ಸೆಡ್ಡು ಹೊಡೆಯುವ ರಚನೆಗಳಾಗಿ ಬೆಳೆದು ನಿಂತುವು. ಭಾರತ ಸರಕಾರದಿಂದ ದೊರಕಿದ ನಿಧಿಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಘಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಾಗಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿಸಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ವಹಣೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಪ್ರಧಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಡಳಿತದ ಮೂಲಕ ಕಾಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿಯನ್ನು ಹಾಗೇ ಮುಂದುವರಿಸಿ, ಆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರದ ಪದ-ವೃಂದ(cadre)ವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇವರ ವೇತನವನ್ನು ಗುತ್ತಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ನಿಧಿಯಿಂದ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಇದು ಒಂದಷ್ಟು ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು:

i. ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳಿಂದ ವೇತನ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇರೆಯೇ ವೇತನ ಪಡೆದರು ಮತ್ತು ಬೇರೆಯೇ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾದರು.

ii. ಕಾಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪೋಷಣೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅವರುಗಳು (ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ನಿರ್ದೇಶನಾಲಯಕ್ಕೆ ಅಲ್ಲ) ಶಿಕ್ಷಣ ಆಡಳಿತದ ಮುಖ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೇ ವರದಿ ಸಲ್ಲಿಸುವುದು ಮುಂದುವರಿಯಿತು. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ ಯಾವುದು? ಎಂಬ ಗೊಂದಲವುಂಟಾಯಿತು. ಹಾಗೆಯೇ, ಶಿಕ್ಷಕರ (ವರ್ಗಾವಣೆ, ಸ್ಥಳ ನಿರ್ದೇಶನ, ವೇತನ, ಇತ್ಯಾದಿ) ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿಷಯ ಬಂದಾಗ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೂ ಅಧಿಕಾರವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ ಗೊಂದಲವುಂಟಾಯಿತು.

iii. ತರಬೇತಿ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕೃತ ಸಭೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಲು ಪ್ರಯಾಣಭತ್ಯೆಗಳನ್ನು ಈ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳ ಮೂಲಕವೇ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು

iv. ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಕರ್ತವ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ವೇತನದ ತಾರತಮ್ಯವಿದ್ದ ಪ್ರಯುಕ್ತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಘರ್ಷವೇರ್ಪಡುತ್ತಿತ್ತು.

ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಗುತ್ತಿಗೆ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ನೀಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯು ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿಯೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿತು. ಜಾರ್ಖಂಡ್ ಹಾಗೂ ಪಂಜಾಬ್‌ಗಳಲ್ಲಿ [ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ (SSA) ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ (RMSA) ದಂತಹ] ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳ ಭಾಗವಾಗಿ ನೇಮಕಗೊಂಡ ಅಥವಾ ಜಿಲ್ಲಾ ಪರಿಷತ್ತುಗಳು ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ನೇಮಿಸಿಕೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ನಿಧಿಯಲ್ಲಿ ಹಣ ಇದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಳ ಬರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಇತ್ತು. (ವಿಮಲಾ ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2018). ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ದೇಶದ ಉದ್ದಗಲಕ್ಕೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಡಳಿತವು ಕ್ರಮೇಣ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಪ್ರಧಾನ ಆಡಳಿತ ಯಂತ್ರವು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅಭಾವದಿಂದಾಗಿ, ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಅಭಾವದಿಂದಾಗಿ, ಮತ್ತು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಅಗತ್ಯ ಬಿದ್ದಾಗ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರಲಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವೇ ಇಲ್ಲದ್ದರಿಂದಾಗಿ ಕೈಕಟ್ಟಿಹೋಗಿತ್ತು. ಶಾಲಾ ನಿರೀಕ್ಷಕರು ಮತ್ತಿತರ ಕ್ಷೇತ್ರ-ಮಟ್ಟದ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳ ಪದವೃಂದಗಳು ಮಾಯವೇ ಆದುವು. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾದ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದ ದತ್ತಾಂಶ-ಸಂಗ್ರಾಹಕ-ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೂ ಸಹ ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಹಿತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ(DISE)ಗಳಿಗೆ ಜಾಗ ಬಿಟ್ಟುಕೊಟ್ಟುವು. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಪ್ರಧಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಯು ಯಾವಾಗಲೂ – ಸದಾಕಾಲ ಅವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ರೀತಿಯ – ಅಗ್ನಿಶಾಮಕ ವೈಖರಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯ ಯೋಜನೆಗಳಿಗಾಗಿ ರಚಿಸಲಾದ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಸಂಘಗಳು (2014-15ರ ವರೆಗಂತೂ) ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದುವು. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪುನರವಲೋಕನ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ

ಯಾದರೂ, ಆಗಬಾರದ ಹಾನಿಯಂತೂ ಆಗಿಹೋಗಿದೆ. ಆದರೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಹಳಿಗೆ ತರಬೇಕೆಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ತುಂಬಾ ಸಮಯ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ/ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

‘ಆಡಳಿತಗಾರರು ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಮುಂದಾಳುಗಳು ನೀತಿಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ’ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಳೆದ ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಮಾಡಿದ ಹತ್ತಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದಾಗಿ ಪಡೆದ ಒಳನೋಟಗಳು, ಬಹಿರಂಗ ಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ನೀತಿಯೆಂಬುದು ಆಶಯದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸ್ಥೂಲ ಹೇಳಿಕೆಯಾಗಿ, ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಮುದಾಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂಬ ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೂ ಇಲ್ಲದ ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ಹೇಳಿಕೆಯಾಗಿ, ಮಾತ್ರ ಕಂಡಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಹಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತ ಸರಕಾರದ ನೀತಿಗಳು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಿಗಬೇಕೆಂಬ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುತ್ತಲೇ ಬಂದಿವೆ – ಆದರೆ ಆ ಗುರಿಗಳ ಮೈಲಿಗಲ್ಲುಗಳು ಮಾತ್ರ ಪದೇ ಪದೇ ಸ್ಥಳಾಂತರಗೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಬಂದಿವೆ. ಕಾಗದ-ಪತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ, ನಾವು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಪ್ರವೇಶಾತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿಬಿಟ್ಟಿದ್ದೇವೆ, ಆದರೆ (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಂದರೆ) 8ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಹಿಂದೆ ಇದ್ದೇವೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಬುದು ಕನಸಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಕೊನೆಯ ಮಾತೇನೆಂದರೆ, ಸರಕಾರವು ನೀತಿಗಳನ್ನು – ಅವರು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹಾಗೂ ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಬೇಕಾದಂತಹ – ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ಆದೇಶ ಎಂದು ನೋಡದಿದ್ದರೆ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾದುದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆರಿಸಿಕೊಂಡು ಜಾರಿಗೆ ತರುವುದು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೇನೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ.

ನಮ್ಮ ಆಡಳಿತಗಾರರು ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಮುಂದಾಳುಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾನತೆಯ ಗುರಿಗಳು ಇರಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಕಳೆದ ಎರಡು ಮೂರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ನನಗೆ ದೊರಕಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಒಳನೋಟವಾಗಿದೆ. ಆ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಒಂದೇ ಸಮನೆ ಏರಿಕೆಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹಣ ಕೊಡಲು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅನುಕೂಲ ವಂತರಾದವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಳಾಂತರ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅದೇ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ಸರಕಾರವೂ ಸಹ – ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಎತ್ತರದ ಧ್ವನಿಯುಳ್ಳವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಹ – ಇಬ್ಬಗೆಯ ಸ್ತರಗಳನ್ನು ಸರಕಾರೀ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ತಯಾರು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಿಪುಣವಾಗಿದೆ. ಈಗ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯ, ನವೋದಯ ವಿದ್ಯಾಲಯ, ಮತ್ತಿತರ ವಸತಿ ಶಾಲೆಗಳ ಹೊಸ ರೂಪಗಳಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ದೊರಕುತ್ತಿವೆ. ದೆಹಲಿಯಂತಹ ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆ ಮುಂದೆ ಹೋಗಿವೆ – ಸರಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳು (ಪ್ರತಿಭಾ ವಿದ್ಯಾಲಯ ಎಂಬ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ) ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೌಲಭ್ಯ ಒದಗಿಸುವವು ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಈ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸರಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ತುಂಬಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ದೊರಕುತ್ತಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೂ ಸಹ, ‘ಭರವಸೆ’ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ತೆರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳಿಂದಾಗಿ, ಈ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳಿಗೆ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಾಗೂ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಆಡಳಿತದ ಗಮನ ದೊರೆಯುತ್ತಿದೆ.

ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ನಾವೇಕೆ ಇಂತಹ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ತಲುಪಿದ್ದೇವೆ? ಸಮಾನತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವಂತಹ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಏಕೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ? ರಶ್ಮಿ ಶರ್ಮಾ (ಶರ್ಮಾ ಹಾಗೂ ರಾಮಚಂದ್ರನ್, 2009) ಅವರು ಹೀಗೆ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ, ‘ವರ್ತಮಾನದ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸು ವಂತಹ ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಅಥವಾ ಯೋಜನೆಯು ಕೇವಲ ಗಗನಕುಸುಮಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. (...) ಭಾರತೀಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ‘ನೀತಿ’ಯ ಪುನರ್ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಎಂಬುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ಮೊಟ್ಟ ಮೊದಲಿಗೆ, ಇಂದು ನೀತಿಯು ಸರಕಾರಕ್ಕೆ ಎದುರಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಮಹತ್ತ್ವದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮೇಲೇ ನಿಯಂತ್ರಣವಿಲ್ಲದಿರುವಾಗ, ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ಲಾಭದ ಉದ್ದೇಶವಿರುವ ಅರ್ಥದ ಶಕ್ತಿಗಳು ಸವಾರಿ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದಿಷ್ಟೂ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಿಲ್ಲದಂತಹ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗಳಿಂದ ಅವು ನಡೆಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುವಾಗ ನೀತಿಯ ಕುರಿತು ಮಾಡುವ ಘೋಷಣೆಗಳಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪವೂ ಮೇಲುಗೈ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ. ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳ ನಡುವೆ, ನೀತಿ ಹಾಗೂ ನಡವಳಿಕೆಯ ನಡುವೆ, ಅಡ್ಡಲಾಗಿಯೂ ಉದ್ದಕ್ಕೂ, ಸಂಪರ್ಕವೇ ಇಲ್ಲವಾಗಿದೆ. ಅ ಮೂಲಕ, ‘ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಇರಬೇಕಾದ ಸಂಘಟಿತವಾದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಲ್ಲ’ ಎಂಬುದು ಢಾಳಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಈ ವಿಷಯವು ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿತವಾದ ಸಮಾನತೆ ಹಾಗೂ ತಾರತಮ್ಯರಾಹಿತ್ಯವೆಂಬ ಧ್ಯೇಯಗಳಿಗೇ ಬದ್ಧತೆಯಿಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಸಾಬೀತು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ವಿವರಣೆ ಇರುವಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ.

---

[5]Sharma, Rashmi and Vimala Ramachandran. 2009. The Elementary Education System in India: Exploring Institutional Structures, Processes and Dynamics. Routledge. New Delhi

● ಅನುವಾದಕರು: **ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ ಭಟ್** | ಪರಿಶೀಲಕರು: **ಟಿ.ಎನ್.ವಾಸುದೇವಮೂರ್ತಿ**

Vimala, of Educational Resource Unit, New Delhi was involved in the conceptualisation of Mahila Samakhya (Education for Women's Equality) and served as the first National Project Director from 1988-93 in MHRD, GoI. She established Educational Resource Unit (now known as ERU Consultants Private Limited) in 1998 as a network of researchers and practitioners working on education. She was a National Fellow and Professor of Teacher Management and Development in NUEPA. She has been engaged in research on elementary and secondary education focusing on gender and equity issues, teacher status and motivation, systemic barriers to realising the equity goals of national policies and programmes for elementary education, adult literacy and continuing education, and most recently has been engaged in researching educational needs of out-of-school youth – especially girls. She may be contacted at vimalar.ramachandran@gmail.com